

Fölling-Albers, Maria

## **Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive**

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 17-36. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria: Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 17-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97016 - DOI: 10.25656/01:9701

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97016>

<https://doi.org/10.25656/01:9701>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



**Themenstellung:** Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

**Der Herausgeber:** Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

# Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26



**Jürgen Vogt  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen im Vor- und Grundschulalter**



## **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,  
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,  
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

## INHALT

|   |     |
|---|-----|
| <i>Jürgen Vogt</i><br>Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss  | 7   |
| <b>1. Beiträge zur Tagungsthematik</b>  |     |
| <i>Maria Fölling-Albers</i><br>Nicht nur Kinder sind verschieden.<br>Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive              | 17  |
| <i>Gundel Mattenklott</i><br>Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste.<br>Ein Modell für die Primarstufe                            | 37  |
| <i>Constanze Rora</i><br>Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive<br>Musisch-Ästhetischer Erziehung   | 50  |
| <i>Hermann J. Kaiser</i><br>Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens   | 63  |
| <i>Gabriele Schellberg</i><br>Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer   | 78  |
| <i>Magnus Gaul</i><br>„Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“<br>Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an<br>bayerischen Grundschulen | 94  |
| <i>Ulrike Schwanse</i><br>Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen –<br>ein Konzept und seine Wirkungen   | 106 |
| <i>Constanze Wimmer</i><br>„Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ –<br>Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?                                    | 115 |

## **2. Freie Forschungsbeiträge**

*Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch*

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen  
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld  
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

*Antje Bersch-Burauel*

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

*Andreas Becker*

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

*Martin Weber*

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der  
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

## **Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive**

### **1. Einführung**

Kaum ein sozialwissenschaftliches Thema hat in den letzten zwei Jahrzehnten in der breiten Öffentlichkeit und zugleich in der (empirischen) Forschung so viel Interesse gefunden wie die „veränderte Kindheit“. Die Printmedien ebenso wie die audio-visuellen Medien greifen regelmäßig einzelne Aspekte von Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und nicht zuletzt über Verhaltensweisen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen auf – vor allem, wenn über besonders spektakuläre Ereignisse berichtet werden kann. Die pädagogische Ratgeberliteratur ist ebenso wie die Forschungsliteratur in den letzten zwei Jahrzehnten ins Unüberschaubare angewachsen. Dies alles zeigt, dass die sozio-kulturellen Veränderungen der jüngsten Vergangenheit große Betroffenheit ausgelöst und auch zu großen Verunsicherungen geführt haben. Das gilt vor allem für diejenigen, die täglich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben: Eltern, Erzieher und Lehrer. Denn die Bedingungen, unter denen sie selbst aufgewachsen sind und unter denen sie ihre Verhaltensmuster und Einstellungen, ihre Werte und Normen erworben haben, unterscheiden sich in vielen Bereichen erheblich von denen der heutigen Gesellschaft, in der und für die sie die Heranwachsenden erziehen sollen. Es darf deshalb nicht verwundern, dass vor allem kulturpessimistische Perspektiven den Tenor der Beschreibungen über die „veränderte Kindheit“ und die „veränderten Kinder“ gerade in der pädagogischen Öffentlichkeit prägend waren. Gern werden die negativen Szenarios in den Blick genommen – vielleicht, weil sie in der Öffentlichkeit dann eher zur Kenntnis genommen werden. Wenn man sich die Titel der besonders erfolgreichen Bücher von sehr prominenten Autoren ansieht – z.B. das Buch „Die Erziehungskatastrophe“ (2001) von der Fernsehmoderatorin Petra Gerster, das sie zusammen mit ihrem Ehemann Christian Nürnberger geschrieben hat, oder den Band „Der Erziehungsnotstand“ (2001) von der ZEIT-Redakteurin Susanne Gaschke –sowie die erfolgreiche Fernsehserie „Die Super-Nanny“, in der eine Sozialpädagogin überforderten Eltern Erziehungsratschläge gibt, dann wird man in dieser kulturpessimistischen Sicht schnell bestätigt (vgl. dazu auch die Beiträge der Erziehungswissenschaftler Cloer 1988 und Thiemann 1988).



Seit einigen Jahren werden aber auch kritische Äußerungen zu der überwiegend pessimistischen Sichtweise vorgebracht, und es ist eine veränderte Perspektive in der Kindheitsforschung erkennbar. Es werden nicht mehr nur Studien über die (sozial-strukturellen) Bedingungen des Aufwachsens von Kindern durchgeführt; vielmehr wird auch gefragt, wie zum einen die Erwachsenen die Lebenswelt der Kinder und deren Verhalten wahrnehmen; zum anderen rückt aber auch die Perspektive der Kinder selbst stärker in den Blickpunkt – ihre Erfahrungen und ihre Interpretation der Lebenswelt. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur unterschiedliche Sichtweisen der verschiedenen Generationen gibt, sondern dass sich auch innerhalb der Generationen die Einschätzungen und Bewertungen erheblich unterscheiden. Die Diskussionen um die „veränderte Kindheit“ haben auch die Frage, welchen Stellenwert die Schule für die Entwicklung und Sozialisation der Kinder einnehmen sollte, neu in den Mittelpunkt gerückt. Der Stellenwert von Schule für die Heranwachsenden wird durch die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen PISA und IGLU<sup>1</sup> derzeit nochmals verstärkt.

Der Begriff ‚Generation‘ wird in diesem Beitrag zum einen im umgangssprachlichen Sinne verwendet – in dem Sinne, dass jüngere und ältere Menschen gemeint sind, die zur gleichen Familie und Gesellschaft gehören, im vorliegenden Fall Kinder, Eltern und Großeltern. Der Begriff impliziert zum anderen aber auch die soziologisch definierte Vorstellung von ‚Generation‘, nach der „Kategorien von Individuen [bezeichnet werden], von denen angenommen wird, dass sie unter Bezug auf den gleichen ‚Jahrgang‘ wichtige Verhaltensweisen an den gleichen Perspektiven orientieren“ (Lüscher 1993, S.20; vgl. auch Herrmann 1987). Es wird zu zeigen sein, dass aufgrund der Vielschichtigkeit von (meist auch strukturellen) Veränderungen innerhalb der vergangenen 30 Jahre die Erfahrungen und Perspektiven der verschiedenen Generationen sich nicht nur aufgrund des unterschiedlichen Alters unterscheiden.

Nachfolgend werden zunächst (Kap. 2) in knapper Form Forschungsergebnisse zu einzelnen Aspekten „Veränderter Kindheit“ zusammengefasst, die in der Fachliteratur als besonders relevant diskutiert werden. Im Kap. 3 werden neue Perspektiven der Kindheitsforschung und einige Forschungsergebnisse zu ausgewählten Bereichen des Kinderlebens aus der Perspektive von Kindern und von Erwachsenen dargestellt. Im letzten Teil (Kap. 4) werden einige Auswirkungen der Veränderungen auf die Schule diskutiert.

---

<sup>1</sup> PISA steht für die OECD-Studie: *Programme for International Student Assessment*. IGLU steht für *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*.

## **2. Aspekte einer veränderten Kindheit**

Seit den 1970er Jahren haben sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder in zahlreichen Lebensbereichen in erheblicher Weise geändert. Bemerkenswert sind dabei die Vielfalt und die Geschwindigkeit bei den Veränderungen. Preuss-Lausitz u.a. (1983, S.14) sprechen deshalb von einem „Modernisierungsschub“. Viele Veränderungen, die eigentlich nur Indikatoren für einzelne gesellschaftliche Trends darstellen, wurden gar als Merkmal für die gesamte Entwicklung beschrieben, wie z.B. „Medienkindheit“ oder „Konsumkindheit“. In den 1990er Jahren wurden zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt, in denen die Bedeutung einzelner Trends für verschiedene Kindergruppen genauer erforscht wurde. Dabei wurde festgestellt, dass einzelne Kindergruppen in sehr unterschiedlichem Ausmaß von den Modernisierungsprozessen betroffen waren – es gab und gibt nicht nur zum Teil erhebliche regionale, soziale und geschlechtsspezifische Unterschiede. Vielmehr sind bei vielen Kindergruppen gleichzeitig eher „traditionale“ und „moderne“ Muster des Aufwachsens anzutreffen, so dass von Unterschieden und von Ungleichzeitigkeiten bei den Veränderungen gesprochen werden muss und Pauschalierungen der Realität nicht gerecht werden. Es werden im Folgenden exemplarisch einzelne Bereiche skizziert, die besonders nachdrücklich von Veränderungen betroffen waren und die in der Öffentlichkeit häufig nur durch Schlagworte umschrieben wurden.

### **Familienkindheit**

Im Zusammenhang den familialen Lebensbedingungen wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten vor allem die Trends zur „Ein-Eltern-Kindheit“ und zur „Einzelkind-Kindheit“ betont. In der Tat hat es in den vergangenen Jahren einen steten „Anstieg von nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern, der Ein-Eltern-Familien und von Wiederverheiratungen (Stiefelternschaften)“ gegeben (Nave-Herz 1994, S.8). Allerdings ist von diesem Trend bislang erst ein relativ geringer Anteil von Kindern betroffen. Nach wie vor wuchsen noch in den 1990er Jahren über 80% der Kinder bis zum Erwachsenenalter bei ihren verheirateten leiblichen Eltern auf (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1995, S.IV). In den alten Bundesländern beträgt der Anteil der Alleinerziehenden etwa 11%, in den neuen Bundesländern 15% (vgl. ebd.). Die Geburtenrate hat sich zwischen der Mitte der 1960er und der 1980er Jahre fast halbiert (Nave-Herz 1994, S.144). Die mit der Einzelkind-Situation häufig verknüpften Merkmale einer Veränderung des sozialen Verhaltens, das oft durch übermäßige Verwöhnung, im Mittelpunkt-stehen-wollen und Nicht-teilen-können („Prinzenrolle“; vgl. Fölling-Albers 1993) beschrieben wurde, konnte allerdings für diese spezielle Kindergruppe durch empirische Untersuchungen

nicht bestätigt werden. Mit der Verringerung der Geburtenrate ist gleichzeitig ein Anstieg der Müttererwerbstätigkeit zu verzeichnen.

### **„Medienkindheit“**

Die Verbreitung und Nutzung „Neuer Medien“ (audiovisuelle Medien wie Kassettenrecorder, Fernseher, Video, PC, neuerdings auch Handy) gilt als ein besonderes Merkmal der veränderten Kindheit – und das mit einem gewissen Recht, denn die Elterngeneration ist selbst meist nur mit einem geringen Teil dieser Medien aufgewachsen. Die Kinder sind hinsichtlich der Handhabung und Nutzung dieser Medien den Erwachsenen oft weit überlegen – Lehrer- und Schülerrolle sind nicht selten vertauscht. Die kritischen Medienpädagogen (wie Postman 1983) beschworen gar durch den von Erwachsenen und Kindern in gleicher Weise zugänglichen und genutzten Fernseh-Bildern, die keine spezifische Form des Lernens mehr erforderlich machten (wie z.B. das Lesenlernen), ein „Verschwinden der Kindheit“. Andere Kritiker befürchteten einen erheblichen Rückgang an Eigenerfahrungen und eine übermäßige Präsentation der „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (vgl. Rolff & Zimmermann 1985).

Das Fernsehen ist für Kinder nach wie vor das wichtigste audiovisuelle Medium, obwohl die Zeitspanne, die manche Kinder täglich mit dem Gameboy oder dem Computer verbringen, die tägliche Fernsehdauer überholt haben dürfte. Fast alle Haushalte verfügen über mindestens einen Fernseher; etwa 34% der Neun- bis Zehnjährigen haben ein eigenes Gerät im Kinderzimmer (vgl. Glogauer 1998). Die ostdeutschen Kinder und Jugendlichen haben gerade hinsichtlich des Besitzes und des Konsums Neuer Medien die westdeutschen nach der Wiedervereinigung schnell eingeholt. Die Sehdauer beim Fernsehen ist seit den 1990er Jahren weitgehend stabil – sie beträgt bei den Drei- bis Dreizehnjährigen im Durchschnitt etwa 1½ Stunden täglich, bei Vorschulkindern etwa eine Stunde (vgl. Lukesch 1997). Allerdings ist die Sehdauer bei den Kindern sehr unterschiedlich; manche Kinder sehen kaum fern, andere hingegen mehrere Stunden täglich.

### **„Verinselte Lebenswelten“ / „Verplante Kindheit“**

Mit „Verinselung der Lebenswelten“ (vgl. Zeiher 1983) war gemeint, dass Kinder sich ihren Nahraum nicht mehr allein und mit Freunden eigenständig erschließen (können), sondern sich an sehr unterschiedlichen „Inseln“ (wie Turn- oder Schwimmhalle, Reitstall, Musikschule, entfernt wohnende Freunde) aufhalten, zu denen sie von Erwachsenen transportiert werden müssen. Die Nachmittage vieler Kinder seien durch Termine und Verabredungen verplant; spontanes, freies Spiel der Kinder in der Natur fände kaum noch statt.



Diese Trends treffen allerdings nur für einen (eher geringen) Teil der Kinder zu (vgl. dazu Deutsches Jugendinstitut 1992; Fölling-Albers & Hopf 1995). Für die Kinder im Grundschulalter ist mehrheitlich (74%) der hausnahe Außenraum die beliebteste Spielzone. Sie spielen im Zweifelsfall auch lieber draußen mit Freunden als fernzusehen. Das Radfahren ist für Jungen und Mädchen im Kindergarten- und Grundschulalter die beliebteste Draußen-Beschäftigung. Allerdings entspricht der Wunsch nach dem Draußen-Spiel nicht immer der Realität. Die Nutzung institutionalisierter Freizeit- und Förderangebote („Verplante Kindheit“) gilt als ein weiteres Merkmal der veränderten Kindheit. Diesbezügliche Angebote sind seit den 1970er Jahren erheblich angestiegen. Allerdings gibt es große Diskrepanzen zwischen einzelnen Kindergruppen hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten sowie Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Lebensräumen bei den Angeboten. Im Durchschnitt nutzen Kinder bis zwölf Jahren ein bis zwei Angebote pro Woche. Ein geringer Teil hat fünf oder gar mehr Termine, etwa 20% der Kinder gar keine – hier insbesondere ausländische Kinder und Kinder von Eltern mit geringem Einkommen.

### **Veränderte Erziehungswerte und -ziele**

Büchner (1983) beschrieb die Veränderungen bei den familialen Erziehungsmustern als eine Veränderung „vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“. Galten Gehorsam, Disziplin und Pünktlichkeit bis in die 1960er Jahre hinein als die vorrangigen Erziehungsziele, waren es in den 1980er und 1990er Jahren vor allem Selbstständigkeit, aber auch Selbstbewusstsein und Phantasie sowie Hilfsbereitschaft und Kooperation. Diese Trends wurden durch mehrere Untersuchungen bestätigt (vgl. insbesondere Schneewind & Ruppert 1995; Fölling-Albers & Hopf 1995; Preuss-Lausitz et al. 1990). Schneewind und Ruppert sprechen von einer „Intimisierung und Liberalisierung des elterlichen Erziehungsstils“ (1995, S.21). Körperliche Bestrafungen als Mittel der Erziehung werden nahezu einheitlich abgelehnt und vergleichsweise wenig praktiziert. Stattdessen sollen Argumentationen, Aushandlungen und auch Überredungen die Kinder zum erwünschten Verhalten bewegen. Allerdings repräsentiert nach wie vor nur ein Teil der Familien den Typ des Verhandlungshaushalts; es gibt auch Mischformen. In ländlichen Regionen und in unteren sozialen Schichten sind vermehrt Erziehungsmuster nach dem traditionellen „Befehlshaushalt“ anzutreffen (vgl. Kötters 2000).

Die beschriebenen Veränderungen im Erziehungsverhalten und in den Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern in modernisierten Familien wurden durch die geringer gewordene Zahl der Kinder in der Familie erleichtert. So sind in größeren Familien individuelle Aushandlungen zwischen Erwachsenen und Kindern viel komplizierter als in Ein- bis Zwei-Kind-Familien, und sie werden in

diesen auch mehr praktiziert als in Familien mit mehreren Kindern (vgl. Nauck 1995).

### **3. Kindheit in generationaler Perspektive**

#### **3.1 Kindsein aus der Perspektive von Kindern**

Seit einigen Jahren wird von verschiedener Seite Kritik an einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung geübt, die fast ausschließlich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern untersucht, ohne die Perspektive von Kindern selbst auf ihr Kindsein zu berücksichtigen. Kindheit sei als eine eigenständige Lebensphase mit spezifischen Merkmalen und Entwicklungsaufgaben zu sehen und nicht nur als eine im Übergang hin zum (vollwertigen) Erwachsensein. Kinder seien aktive Konstrukteure ihrer eigenen Umwelt und nicht (nur) Opfer von Sozialisationseinrichtungen und -bedingungen. Kinder hätten ihre eigene Sicht auf die Wirklichkeit, die sich oftmals wesentlich von der der Erwachsenen unterscheide. Eigentlich seien die Kinder selbst die authentischeren und damit auch die kompetenteren und zuverlässigeren Informanten über Kindsein und Kindheit (vgl. dazu Honig et al. 1999; Behnken & Zinnecker 2001; zur Zuverlässigkeit von Aussagen von Kindern vgl. Heinzel 2000). Nicht allein quantitative Daten über Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Befragungen Erwachsener seien vonnöten; vielmehr seien „dichte Beschreibungen“ dessen, was „wirklich“ im kindlichen Alltag geschehe und wie Kinder die Wirklichkeit selbst interpretierten, erforderlich. Es gebe nicht nur eine von Erwachsenen gestaltete Kultur *für* Kinder (wie die Kinderkulturangebote der Vereine und Verbände), sondern ebenso eine Kultur *der* Kinder, die sie selbst schaffen (kreatives Umdeuten von Gegenständen und Personen im Spiel, die eigene Kinder- und Jugendsprache etc.). Gelte es zu berücksichtigen (vgl. Scholz 1994; Beck & Scholz 1995; Honig et al. 1999; Fölling-Albers 2001).

Eine weitere kritische Sicht auf die Kindheitsforschung der 1980er und frühen 1990er Jahre betrifft die kulturpessimistische Interpretation der Veränderungen. Es wird gefragt, ob die ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen tatsächlich überwiegend negativ zu interpretieren seien (vgl. Kaiser & Röhner 2000) und ob nicht möglicherweise trotz aller Veränderungen zentrale „Essentials“ für das Aufwachsen von Kindern erhalten geblieben seien. Und schließlich wird angemerkt, dass die Anpassungsfähigkeit der Kinder an veränderte Strukturen in der Gesellschaft viel größer sei, als Erwachsene es den Kindern zutrauten (vgl. Schütze 2000).



Nachfolgend werden einige Forschungsergebnisse über das Wohlbefinden von Kindern in ausgewählten Lebensbereichen dargestellt. Alle Untersuchungen basieren auf Befragungen von Kindern.

### **Wohlbefinden in der Familie**

Das allgemeine Wohlbefinden wird von den meisten Kindern und Jugendlichen als überwiegend gut beschrieben. 67% von in Nordrhein-Westfalen befragten 9-14Jährigen bezeichneten ihr Befinden auf dem „Kinderbarometer“ als „sehr gut“ oder „gut“; weitere „20% nannten es „eher gut“. 5% der Heranwachsenden kennzeichneten es als „eher schlecht“ bzw. „schlecht“ (vgl. LBS-Kinderbarometer 1999). Die Familie ist auch für die heute heranwachsenden Kinder nach wie vor der Ort, der entscheidend ihr Wohlbefinden prägt. Und es scheint den heutigen Familien in ihrer überwiegenden Mehrheit zu gelingen, ihren Kindern ein angemessenes „Zuhause“ zu bieten – zumindest fühlen sich nach einer Survey-Erhebung von Lang (1985) 65% der etwa Sieben- bis Elfjährigen Kinder in ihrer Familie sehr wohl, weitere 27% fühlen sich dort wohl. Nur 8% der Kinder merkten an, dass sie sich in ihrer Familie eher unwohl fühlten (vgl. Lang 1985, S.97). Bucher untersuchte im Rahmen einer Befragung bei neun- bis dreizehnjährigen Kindern aus dem Raum Salzburg die vielleicht etwas altmodisch anmutende Kategorie „Kindheitsglück“. 94% der befragten Kinder bezeichneten ihre Kindheit als sehr glücklich bzw. als glücklich (vgl. Bucher 1999, S.404ff.). Auch die Befragung Zehn- bis Vierzehnjähriger aus Ost- und Westdeutschland ergab, dass die überwiegende Mehrheit das Familienklima als harmonisch bewertet (vgl. Kötters 2000, S.137ff.). Allerdings werde mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden das Familienklima nicht mehr uneingeschränkt positiv gesehen. Kötters wertet diese Entwicklung als Zeichen einer tendenziellen Ablösung von Elternhaus.

Nach Bucher bestimmt vor allem ein gutes Familienklima mit weitem Abstand vor anderen Faktoren das Glücksempfinden der Kinder. Es sind insbesondere Hektik, Ärger und Streit, die das Wohlbefinden in der Familie beeinträchtigen, wohingegen erwartungsgemäß die Berücksichtigung der kindlichen Interessenäußerungen dieses befördert (vgl. Kötters 2000). Zwar sind nicht allein bestimmte Familienformen die Ursachen für negative Erfahrungen, doch bei einer Verknüpfung mit anderen Faktoren (unmittelbar erlittene Trennung der Eltern, enger Wohnraum, geringes Einkommen, niedriger Bildungsstand der Eltern und vor allem ein restriktives Erziehungsklima) stellen sie zum Teil erhebliche Risikofaktoren für das Wohlbefinden und für die Entwicklung der Kinder dar. Gerade Kinder, die in Armut aufwachsen (und ihr Anteil beträgt immerhin etwa 10-15 %), sind in ihrem Wohlbefinden gegenüber anderen Kindern erheblich beein-

trächtig – das betrifft das psychosoziale Wohlbefinden ebenso wie psychosomatische Beschwerden und den Gesundheitszustand (vgl. Klocke & Hurrelmann 1998; vgl. im Überblick Krappmann 2000). Die Quote der Kinder, die auf Sozialhilfe angewiesen ist, hat sich vom Ende der 1980er Jahre bis Ende 1997 allein in den westdeutschen Bundesländern mehr als verdreifacht (vgl. Bohrhardt 2000, S.263). Du Bois-Reymond u.a. konstatieren, dass sich die Gegenwartsfamilie im Großen und Ganzen angemessen auf den Modernisierungsprozess eingestellt habe. Es gebe jedoch Modernisierungsgewinner und Modernisierungsverlierer; und bei den Modernisierungsverlierern (benachteiligte, gefährdete Kinder) kommen in der Regel mehrere nachteilige Faktoren zusammen (vgl. du Bois-Reymond u.a. 1994, S.277ff.).

### **Wohlbefinden im Freundeskreis**

Einen guten Freund, eine gute Freundin zu haben ist auch für die in den 1980er und 1990er Jahren heranwachsenden Kinder höchst bedeutsam. Freunde spielen für das Wohlbefinden – selbst im Vergleich zu den Neuen Medien – eine vorrangige Rolle. Uneingeschränktes Wohlbefinden wird vor allem im Freundeskreis empfunden – oftmals mehr als in der Familie.

Mehr als 90% der Zehn- bis Dreizehnjährigen haben nach eigenen Angaben eine Freundin bzw. einen Freund; nur 9% der Mädchen und 7 % der Jungen geben an, ohne Freundschaftsbeziehungen zu sein. Ostdeutsche Kinder hatten nach einer Befragung von Strzoda & Zinnecker (1996) etwas weniger Freunde als westdeutsche. Drei Viertel der befragten Kinder treffen sich mit ihren Freunden mindestens zwei bis vier Mal wöchentlich – davon 28% fast täglich (vgl. ebd.). Für ältere Kinder (insbesondere für Jungen) ist neben der persönlichen Freundschaft die Clique von besonderer Bedeutung. Mehr als zwei Drittel der 13- bis 16-jährigen westdeutschen Kinder (etwas weniger als ostdeutsche) gehören solchen Cliquen an, die meist von vier bis sieben Kindern gebildet werden. Fast alle Kinder spielen lieber mit Spielpartnern als allein oder mit ihren Eltern. Allerdings gaben in einer Anfang der 90er Jahre durchgeführten Befragung ca. 10% der 8- bis 12jährigen Kinder an, meistens allein zu spielen (vgl. Herzberg 1992, S.88).

### **Wohlbefinden in der Schule**

Durch zahlreiche Untersuchungen wird bestätigt, dass das Befinden von Kindern in der Schule mit weitem Abstand am negativsten ausfällt. Dies gilt für alle Altersgruppen; der negative Trend hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen (vgl. Mansel 1999; Dollase 2000). Zwar gehen die Kinder im Grundschulalter lieber zur Schule als Heranwachsende in der Pubertät; doch die Tendenz scheint auch in der Grundschule eindeutig zu sein. Ausländische Kinder

artikulieren in geringerem Maße Unwohlsein in der Schule als deutsche Kinder. Viele Kinder scheinen in den ersten beiden Schuljahren die soziale Situation in der Klasse als bedrohlich zu empfinden: die Angst, abgelehnt oder ausgegrenzt zu werden; die Entwicklung sozialer Hierarchien; bis dahin unbekannte Erfahrungen mit Aggressionen etc. (vgl. Petillon 1993; Dollase 2000). Während Lehrerinnen und Lehrer für die Kinder heute keine emotionale Bedrohung mehr darstellen, sind es für viele Kinder heute eher die Mitschüler (vgl. insbesondere Petillon 1993). Dollase hat i.J. 1997 Zweitklässler mit demselben Fragebogen befragt, den er auch bereits i.J. 1974 eingesetzt hatte. Deutlich mehr Kinder als in der ersten Befragung gaben i.J. 1997 an, dass andere Kinder aus der Klasse sie ärgerten oder dass sie Streit anfangen; dass sie von vielen Kindern der Klasse nicht gemocht würden und sie auch selbst viele Kinder nicht leiden möchten; dass es ihnen etwas ausmache, wenn ein Kind mit ihm streite etc. Für Dollase zeigen diese Ergebnisse, dass „die Leiden der Kinder, die Sensibilität gegenüber Frustrationen, die sich aus dem Zusammenleben mit den Peers ergeben, heute deutlich stärker ausgeprägt sind als früher“ (2000, S.189). Demnach unterscheiden die Kinder deutlich zwischen Freunden, mit denen sie freiwillig und gern zusammen sind und mit denen sie sich meist sehr wohl fühlen, und den Gleichaltrigen, mit denen sie (wie in der Schule) gezwungenermaßen zusammen sind und mit denen es häufig Konflikte zu geben scheint.

Man kann zusammenfassend festhalten, dass sich die meisten Kinder in ihrem sozialen Umfeld wohl fühlen. Das gilt insbesondere für die Situation in der Familie und im Freundeskreis. Die Schule hingegen ist ein Ort, der einen großen Teil der Kinder zu belasten scheint.

### **3.2 Kindheit aus der Perspektive von Eltern und Großeltern**

Während man bei Erhebungen mit Kindern die Frage stellt, ob und inwiefern ihre Aussagen hinreichend zuverlässig seien, scheint diese Frage bei Untersuchungen mit Erwachsenen kein vorrangiges methodologisches Problem zu sein. In der nachfolgenden Analyse gehe ich allerdings der These nach, dass der Blick (von Erwachsenen) auf Kindheit nicht nur durch eine generationale Perspektive geprägt ist, sondern dass diese generationale Perspektive nochmals durch die Erfahrungen der eigenen Kindheit bestimmt sind. Es ist somit ein „doppelter fremder Blick“, den wir zu berücksichtigen haben, wenn Erwachsene von Kindheit – und hier insbesondere von „veränderter Kindheit“ – sprechen. Harms geht sogar von einem dreifachen Blick aus, wenn er sagt: „Wer über Kinder redet, thematisiert dreierlei“ – und er meint damit, dass Erwachsene dann zum einen die konkreten, leiblichen Kinder meinen; daneben aber schwingt zum zweiten auch die eigene Kindheit, so wie man sie erinnere, mit. Zum dritten gehe in die Wahrnehmung



von Kindheit auch immer eine Vorstellung von Zukunft ein – Kinder als zukünftige erwachsene Mitglieder der Gesellschaft (Harms 1989, S.13). Die ersten beiden Perspektiven werden nachfolgend anhand von Untersuchungen berücksichtigt, die zur „generationalen Perspektive auf Kindheit“ durchgeführt worden sind; die dritte dürfte vor allem mit Blick auf Lehrer, Schule und Unterricht besonders relevant sein.

Burkhard Fuhs (1999) hat in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre 41 narrative Interviews mit Eltern – meist mit Vätern und Müttern getrennt – von 12- bis 14-jährigen Jungen und Mädchen durchgeführt, und zwar a) über deren erinnerte eigene Kindheit und b) über die heutige Kindheit (d.h. die Kindheit ihrer Kinder in den 1990er Jahren). Das Fazit seiner Untersuchung, das gleichzeitig die gesamte Darstellung und Analyse durchzieht, lautet:

„Die Art und Weise, wie Erwachsene ihre eigene Kindheit erlebt haben, beeinflusst ihre Sicht auf die heutige Kindheit und bestimmt auch ihre Perspektive auf zukünftige Veränderungen mit. Aber auch das Umgekehrte gilt in gleichem Maße: Die Art und Weise, wie Erwachsene heutige Kinder erleben, beeinflusst und verändert ihre Sicht auf die eigene Kindheit“ (Fuhs 1999, S.26).

Diesem doppelten Blick von Erwachsenen auf Kinder und Kindheit möchte ich anhand der Untersuchungen von Fuhs, aber auch auf der Grundlage kleinerer Erhebungen, die in Regensburg durchgeführt worden sind, etwas genauer nachgehen. Denn in der Öffentlichkeit, wie eingangs schon ausgeführt, wird die Kindheit heute in erster Linie kulturpessimistisch wahrgenommen und interpretiert. Diese kulturkritische Perspektive auf Kindheit und Kinder ist möglicherweise aus Sorge über die Entwicklung von Kindern und Gesellschaft entstanden. Doch mit Blick auf empirische Ergebnisse der Kindheitsforschung sind solche Einschätzungen zumindest in ihrem wissenschaftlichen Gehalt zu relativieren bzw. differenzierter zu betrachten.

### **Das „eigene Kind“ und das „fremde Kind“**

Fuhs (1999) hält fest, dass viele Eltern sich bei der Erziehung ihrer Kinder unsicher fühlen. Die Unsicherheit betrifft zahlreiche Bereiche des Alltags und des Verhaltens der Kinder – wie sie die Veränderungen und Verhaltensweisen ihrer Kinder bewerten sollen. Allerdings unterscheiden sich die Eltern verschiedener sozialer Schichten erheblich hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung heutiger Kinder und Kindheit. Die Eltern höherer sozialer Schichten (in der Regel sind das auch bildungsorientierte Eltern) beurteilen heutige Kindheit deutlich kritischer und pessimistischer als Eltern niedriger sozialer Schichten. Dabei dif-

ferenzieren die bildungsorientierten Eltern hier jedoch zwischen den eigenen Kindern und den „fremden“ Kindern. Sie äußern sich vor allem kritisch über Verhaltensweisen, Einstellungen und Perspektiven der „anderen“ Kinder. Das Leben der eigenen Kinder wird eher positiv gesehen. Diese halten sie meist für kompetent, mit den Herausforderungen der Moderne zurecht zu kommen (vgl. Fuhs 1999, S.348). Dies soll an einer Aussage von Frau Meyer (Sozialpädagogin und Familientherapeutin) veranschaulicht werden:

„Insgesamt würde ich sagen, dass das Leben für Kinder im allgemeinen, und so auch für meine Tochter sehr anstrengend ist. Aber ich habe so das Gefühl bei Lisa, dass sie recht stabil ist, dass sie so ihren Weg geht, dass sie sich viel auseinandersetzt mit bestimmten Dingen und auch die richtige Art hat, sich auseinanderzusetzen, also dass sie sich Gedanken macht“ (S.91).

Diese (eigenen) Kinder zeichnen sich aus der Sicht dieser Eltern nicht nur dadurch aus, dass sie diese als hinreichend seelisch stabil einschätzen; vielmehr gehen sie auch davon aus, dass ihre Kinder, die meist mehrere Freizeitangebote in der Woche nachmittags koordinieren müssen, recht selbstständig und kompetent mit den Anforderungen umgehen. Diese Eltern sind meist stolz auf die Entwicklung ihrer Kinder, entwickeln aber gleichzeitig eine kritische Distanz zu ihnen, indem sie auch die Probleme thematisieren. Fuhs konstatiert bei diesen Eltern somit einen doppelten Blick auf Kindheit: Auf der einen Seite teilen sie den Blick von Kindheitskritikern (vgl. Gerster & Nürnberger, Gaschke und viele andere mehr), dass Kinder es heute schwerer hätten, dass sie sich erheblich mit selbst gemachtem Stress auseinandersetzen müssten, dass das Leben unruhiger und weniger behütet sei. Auf der anderen Seite meinen sie, dass diese Belastungen genau ihre eigenen Kinder nicht so sehr belasteten. Sie kämen mit den Herausforderungen ganz gut zurecht.

Ganz anders beschreiben Eltern mit niedrigerem Sozialstatus und Einkommen heutige Kinder und Kindheit. Bereits der Inhalt der Erzählungen über Kindheit ist ein anderer: Schule und Bildungsaspirationen spielen kaum eine Rolle, materielle Aspekte hingegen deutlich mehr<sup>2</sup>. Bemerkenswert ist zudem, dass diese Eltern die heutige Kindheit deutlich positiver sehen als die Mittelschichteltern. Verschiedene Elterngruppen scheinen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe zur

---

<sup>2</sup> Zudem ist auffallend, was auch bereits durch andere Forschungen zur modernen Kindheit festgestellt wurde, dass die Kinder der unteren sozialen Schichten oftmals mehr Taschengeld bekommen als die Kinder von Eltern mit höherem sozialen Status. Daneben sind ihre Kinderzimmer mit erheblich mehr audiovisuellen Medien ausgestattet (eigener Fernseher, CD-Konsole etc.). Auf der anderen Seite nehmen diese Kinder kaum institutionalisierte Freizeitangebote wahr – die Eltern sehen dies meist nicht als erforderlich an und meinen, dass sie dafür auch kein Geld hätten.



Einschätzung von Kindern und Kindheit anzulegen – ob sie also eher die Konsummöglichkeiten und andere Optionen oder eher die Belastungen des Alltags zum Kriterium ihrer Bewertungen machen. So betonten die Befragten der unteren sozialen Schichten bei ihrer Beschreibung heutiger Kindheit die umfassenderen Konsummöglichkeiten, die geringeren Pflichten der Kinder und Jugendlichen sowie die bequemerer Schulwege. Sie selbst hatten in ihrer eigenen Kindheit vor allem viele Einschränkungen erfahren, die sie als große Belastung empfunden haben, z.B. dass sie auf dem Hof ihrer Eltern oder im Handwerksbetrieb hart anfasen mussten, dass sie oft sehr lange Wege zur Schule zu Fuß gehen mussten. Die Eltern der mittleren und höheren sozialen Schichten hingegen machten bei der Bewertung der heutigen Kindheit vor allem die Herausforderungen der Bildung zum Maßstab ihrer Einschätzungen und äußerten dabei oftmals die Sorge, ob die Kinder, ihre eigenen wie die „fremden“ Kinder, diese tatsächlich bewältigen würden. Obwohl die Kinder der Unterschicht meist mehr Probleme mit der Schule hatten und weniger gute Schulleistungen aufwiesen, spielte die Schule in deren Sicht auf Kindheit kaum eine Rolle.

Man kann somit eine fast paradoxe Situation bei der Beurteilung von Kindheit durch Erwachsene verschiedener sozialer Schichten konstatieren: Angehörige unterer sozialer Schichten, denen es selbst und deren Kindern es nach sozialwissenschaftlichen Beurteilungsmaßstäben (Bildung, Einkommen, berufliche Perspektive für die Kinder) „schlechter“ geht, beurteilen die Kindheit positiver als diejenigen, denen es „objektiv“ besser geht.

### **Der „doppelte Blick“ auf Kindheit**

Die scheinbare Paradoxie bei der Bewertung von Kindheit erscheint allerdings plausibel, wenn nicht nur eine sozialschicht-spezifische Perspektive berücksichtigt wird, sondern der „doppelte Blick“ auf die Kindheit einbezogen wird. (Heutige) Kindheit wird immer auch gesehen vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen. Wie Eltern die bzw. ihre Kinder sehen, hängt mit dem Blick auf die eigene Kindheit zusammen. Die eigenen Kindheitserfahrungen beeinflussen die Sicht auf aktuelle Kinder und Kindheit; und umgekehrt gilt: Wie Erwachsene die Kinder heute sehen, wirkt zurück auf die Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Kindheit. Bei den Erzählungen über die eigene Kindheit überwogen bei den Eltern meist emotionalisierte Geschichten, die die Kindheit häufig in einem positiven Licht präsentieren. In einem aber waren sich alle Eltern, die befragt wurden, einig, nämlich dass Kinder, die heute aufwachsen, deutlich mehr Aufmerksamkeit erfahren als sie dies selbst in ihrer Kindheit erfahren haben.

Im Wesentlichen werden die Ergebnisse von Fuhs, aber auch die oben angeführten Untersuchungen über das Wohlbefinden von Kindern durch eigene kleinere Studien, die ich regelmäßig mit Studierenden im Rahmen meiner Seminare zu „Kindheit und Grundschule“ durchführe, bestätigt. In diesen Seminaren müssen die Studierenden ein leitfadengestütztes Interview zur Kindheit durchführen – und zwar entweder mit einem Grundschulkind, mit einem Elternteil oder mit einem Großelternteil. Wir versuchen dabei immer sicherzustellen, dass alle Generationen möglichst gleichanteilig vertreten sind. Der Leitfaden enthält zahlreiche Aspekte zum Aufwachsen von Kindern (Fragen zu: Tagesablauf, Spiele, Mithilfe, Taschengeld, Schule etc.; aber auch Fragen zur Bewertung von Kindheit). Mit Blick auf das Thema des Beitrags und mit Blick auf die Untersuchung von Fuhs sind die Aussagen der beiden älteren Generationen zu den Fragen interessant, wie sie die jetzige Kindheit beschreiben (und im Kontrast dazu auch der Vergleich mit der eigenen Kindheit)<sup>3</sup> und ob sie lieber jetzt Kinder wären oder ob sie froh sind, dass sie zu „ihrer“ Zeit aufgewachsen sind. Die Kinder werden gefragt, ob sie lieber früher (zur Zeit ihrer Eltern oder Großeltern) aufgewachsen wären oder lieber in der heutigen Zeit Kinder sind. Dazu sollen sie jeweils Begründungen geben.

Die Ergebnisse der Befragungen stimmen in erheblichen Teilen mit denen von Fuhs überein. Alle *Eltern* beschreiben die „heutige Kindheit“ eher kritisch; hier einige Aussagen: „fast total verplante Kindheit“, „großer Einfluss der Medien“, „Reizüberflutung durch Medien“, „Konsumdenken“, „übergewichtige Kinder“, „Gruppenzwang“, „Kindheit ist auf Kommerz und Technik ausgerichtet“. Die *Großeltern* führen auch kritische Aspekte der heutigen Kindheit an, sehen aber auch Chancen, die ihnen früher verwehrt waren. Äußerungen von Großeltern: „Kinder haben zu viele Spielsachen“, „Sie haben zu viel und können nichts mehr schätzen“, „wenig Verantwortung und lockere Erziehung“, „Es werden mehr Wünsche der Kinder erfüllt“. Es kamen aber auch Antworten wie „Kinder dürfen heute lernen“, „Sie haben bessere Bildungschancen“, „Es herrscht hoher Leistungsdruck“. Die *Kinder* hingegen sehen ihre Kindheit nahezu uneingeschränkt positiv: „Heute dürfen Kinder viel toben und spielen“, „große Auswahl beim Fernsehen“, „Sie haben Handys und Computer“. Frühere Kindheiten hingegen beschreiben sie mit Aussagen wie: „Früher hatten Kinder viel Angst vor dem frühen Tod der Eltern“, „Früher war es strenger und man musste mehr Aufgaben erledigen“, „Früher gab es keine Schulranzen, Fernseher und keine guten Bet-

---

<sup>3</sup> Bei diesen Befragungen wurde allerdings nicht der soziale Status der Eltern und Großeltern erfragt; von daher kann eine schichtspezifische Differenzierung hier nicht vorgenommen werden. Es kann allerdings angenommen werden, dass die Eltern (zumindest für ihre Kinder) sehr bildungsorientiert waren. Schließlich hatten diese alle das Abitur erworben und ein Studium aufgenommen.

ten“. Konsequenterweise gibt kein Kind an, es hätte lieber in früheren Zeiten Kind sein wollen.

Ganz anders fallen die Einschätzungen der *Eltern* aus: Fast alle Eltern geben an, dass sie nicht gern in der heutigen Zeit aufwachsen würden und deshalb froh sind, dass sie „zu ihrer Zeit“ Kinder waren. Die Begründungen der Eltern lauten: „Ich hatte eine schöne Zeit, trotz ärmlicher Verhältnisse“; „Es war die glücklichste Zeit meines Lebens“; „Früher gab es mehr Miteinander“; „Die Kindheit war zwar ärmlich, aber sehr naturverbunden und schön“; „Es war schön als Dorfbub“. Bei den Ausnahmen sind die Begründungen meist sehr knapp: „Keine leichte Kindheit gehabt“ oder „wurde von der Mutter stark eingeschränkt“.

Aussagen der *Großeltern* sind uneinheitlich. Die Mehrheit gibt an, dass sie lieber heute als Kinder aufwachsen würden. Als Gründe für die negative Bewertung der eigenen Kindheit werden genannt: Kinder werden heute in der Gesellschaft höher geschätzt als früher; die schwierigen, oftmals sehr ärmlichen Lebensverhältnisse; die harten Arbeitsbedingungen; geringe Bildungschancen.

Vergleicht man die Aussagen der im Raum Regensburg befragten Kinder mit den oben skizzierten Ergebnissen zum Wohlbefinden der Kinder, dann sind deutliche Übereinstimmungen zu erkennen. Die meisten Kinder (im Grundschulalter) sind mit ihrem Kindsein zufrieden und würden nicht mit der Zeit ihrer Eltern oder Großeltern tauschen wollen; sie scheinen sich in ihren Familien gut aufgehoben zu fühlen. Die Medien und die Konsummöglichkeiten – Bereiche, die die Eltern als besonders problematisch für die heutigen Kinder apostrophieren –, sind aus der Perspektive der Kinder eher besonders reizvolle Kennzeichen ihrer Kindheit. Die positiven Wertschätzungen der Kinder gegenüber ihrer Lebenswelt lassen sich unterschiedlich interpretieren. Die Kinder sehen (noch) nicht die Gefährdungen, die mit den Optionen moderner Kindheit verbunden sind; deshalb scheinen diese sie nicht zu belasten. Die alters- und entwicklungsbedingte, nur auf die „Hier- und Jetzt-Situation“ gerichtete Perspektive wäre dann der Grund für die positive Sichtweise auf Kindheit. Eine andere Interpretation liegt nahe, wenn man der Einschätzung von Schütze (2000) folgt, die mit Blick auf die vor allem kritischen Ausführungen über die Kindheit, die meist als Verlustkindheit apostrophiert wird, ausführt, dass sich im Kern für die Kinder doch nicht so viel, wie meist angenommen werde („Modernisierungsschub“), verändert habe; und man habe die Fähigkeit der Kinder, sich mit den jeweiligen Bedingungen des Aufwachsens zu arrangieren und in ihnen zurecht zu kommen, vielleicht unterschätzt. Denn schließlich sind aus der Sicht der Kinder die Modernisierungsprozesse keine Veränderungen, sondern der „status quo“, mit dem sie aufwachsen.



Diese optimistischeren Einschätzungen zur Kindheit sollten allerdings nicht dazu verleiten, die mit der Moderne verbundenen Gefährdungen auszublenken. Möglicherweise werden sie für die meisten Kinder nicht zu „echten“ Gefahren, weil ihre Eltern sie erkennen und entsprechende Vorkehrungen treffen (z.B. Begrenzung der Fernsehzeit und Kontrolle der Sendungen). Erinnert sei auch an die ca. 20 % der Kinder, die kein positives Bild ihres Kindseins zeichnen, die sich in ihrer Familie nicht wohl fühlen – und bei diesen kommen meist mehrere Benachteiligungen zusammen: materielle Armut, überforderte Eltern bei der Erziehung, viel Spannung und Streit in der Familie, wenig Unterstützung für schulische Lernanforderungen etc. Es ist zu befürchten, dass die Gruppe dieser Kinder mit zunehmender Erwerbslosigkeit der Eltern (mit ihren nachteiligen Folgen für die finanzielle Basis und für das soziale Klima in der Familie) ansteigen wird. Gerade für die Gruppe der Kinder, die ihr Kindsein überwiegend negativ bewerten, hat die Schule eine besondere Verantwortung.

#### **4. Bedeutung der Veränderungen für die Schule – pädagogische Perspektive**

Was bedeuten die skizzierten Veränderungen in der Kindheit, was bedeuten die unterschiedlichen Perspektiven auf Kindheit für die Schule – und insbesondere für die Grundschule? Nachfolgend sollen dazu drei Aspekte thematisiert werden:

##### **1. Der biographische Blick auf Kindheit**

Lehrer/innen sollten sich bewusst sein, dass sie Kindheit und heutige Kinder vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographischen Erfahrungen wahrnehmen und wohl auch bewerten. Dieses führt angesichts der Tendenz zur Idealisierung der eigenen Kindheit (vgl. Kap. 4 in Fuhs 1999, S.123 ff: „Ich hatte eine schöne Kindheit“) oftmals zu einer kulturpessimistischen Sicht auf heutige Kindheit und auf die aktuell heranwachsenden Kinder. Dabei besteht die Gefahr, dass vor allem die negativen Aspekte der Veränderungen und die Gefährdungen in den Blick genommen werden und man dem Empfinden der Kinder auf ihr Kindsein nur unzureichend gerecht wird – die Chancen der gegenwärtigen Kindheit und die positiven Veränderungen im kindlichen Verhalten werden dann zu wenig gewürdigt. Im Rahmen einer von mir Anfang der 1990er Jahre durchgeführten Lehrerbefragung wird diese Einschätzung im Wesentlichen bestätigt. Grundschullehrer/innen, die eine mindestens zehnjährige Unterrichtserfahrung hatten, waren gebeten worden, auf der Grundlage eines semantischen Differentials<sup>4</sup>, ein-

---

<sup>4</sup> Bei diesem Erhebungsverfahren stehen sich auf einer (siebenstufigen) Likert-Skala extrem positive und extrem negative Ausprägungen einzelner Kategorien gegenüber. Die Proban-

zuschätzen, wie sie „heutige Grundschüler/innen“ und die pädagogische Arbeit mit ihnen erlebten. Die überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nahm vor allem Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder wahr, die meist negativ konnotiert sind: Kinder sind weitaus unruhiger, unkonzentrierter und weniger ausdauernd (jeweils etwa 80 %) sowie stärker ich-bezogen (66%) als frühere Schülergenerationen. Allerdings stellten sie keine Unterschiede bei der Lern- und Leistungsorientierung der Kinder fest. Bei den Interviews wurde allerdings von einzelnen Lehrer/innen die größere Offenheit der Kinder, ihre oftmals sehr ausgeprägte Sensibilität gegenüber Umweltfragen, ihre größeren Kompetenzen in der Hochsprache (hervorgerufen durch das Fernsehen, so vermuteten die Lehrkräfte) und vielfach eine enorme Expertise verschiedener Kinder in Sachfragen hervorgehoben (vgl. Fölling-Albers 1992). Von der Mehrheit der befragten Lehrer/innen wurden die mit den veränderten Verhaltensweisen und Merkmalen der Kinder verbundenen pädagogischen Arbeiten somit nicht vorrangig als Chance oder gar positiv bewertet; vielmehr betrachtete etwa die Hälfte der Lehrkräfte (49%) die gegenwärtige pädagogische Arbeit als schwieriger; 46% empfanden sie als herausfordernder; nur etwa 5% bewerteten ihre Arbeit mit den „veränderten Kindern“ als eher positiv (interessanter, lustvoller oder einfacher).

Es ist zu vermuten, dass diese Einschätzungen der Lehrer/innen nicht nur durch die Beobachtungen und die Bewertung der je aktuellen Verhaltensweisen der Schüler/innen und der damit verbundenen (veränderten) pädagogischen Arbeit beeinflusst waren, sondern auch durch eine Idealisierung früherer Unterrichtserfahrungen – möglicherweise auch durch die Betrachtung der aktuellen Kinder und Kindheit durch die Brille der eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen. Erfahrungen sind zwar einerseits eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln. Doch für professionelle Pädagogen ist die kritische Reflexion solcher Erfahrungen und der Aufbau einer kritischen Distanz zur eigenen Erfahrung unverzichtbar, um den jeweils aktuell zu unterrichtenden Kindern gerecht zu werden und deren Verhalten, Interessen und Vorlieben angemessen zu interpretieren.

## **2. Perspektive der Kinder in den Blick nehmen**

Dies führt zum zweiten Aspekt: Der notwendige Blick der Lehrkräfte auf den jeweiligen „Ist-Stand“ von Kindsein impliziert, auch die Perspektive der Kinder auf ihr Kindsein zu berücksichtigen. Das betrifft zum einen den Aspekt, wie die Kinder ihr Kindsein interpretieren und welche Aspekte des Kinderlebens für sie eher positiv, welche eher als problematisch erlebt werden. Das betrifft aber auch

---

den werden dann gebeten, ihre Einschätzungen zu den einzelnen Kategorien vorzunehmen; Beispiel aus der genannten Untersuchung: „Erheblich mehr Kinder als früher sind heute: ‚sehr konzentrationsstark ••••• sehr konzentrationschwach““.



das Aufgreifen der vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder. Kinder sind oftmals „Experten“ in Bereichen, in denen es die Lehrer/innen es vielfach nicht erwarten (vgl. dazu Hartinger & Fölling-Albers 2002; Altmann-Pöhl 2003). Da erfolgreiches Lernen immer an die Vorerfahrungen der Kinder gebunden ist, sollte nicht nur die Feststellung der vorhandenen Fähigkeiten der Kinder eine unverzichtbare Bedingung des pädagogischen Arbeitens sein; vielmehr sollten sie häufiger zum Ausgangspunkt auch schulischer Lernprozesse werden. Vor allem im Bereich der Neuen Medien verfügen viele Kinder über Kompetenzen, die in der Schule kaum gewürdigt und im Unterricht wenig genutzt werden. Aber auch das Interesse der Kinder an naturwissenschaftlichen und technischen Gegenständen und Themen ihrer Lebenswelt wird in der Regel nicht hinreichend in der Schule aufgenommen. Bei einer stärkeren Berücksichtigung solcher Themen und Texte würde vermutlich bei den Jungen ein größerer Interesse an Schule und eine Verbesserung der Lesekompetenz entstehen; bei den Mädchen könnte das Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten stärker geweckt werden.

### **3. Kompensatorische Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen**

Für einen Teil der Kinder, so auch für die genannten 10-20% der Kinder, die ihr Kindsein überwiegend negativ wahrnehmen, haben Schule und Gesellschaft eine besondere Verantwortung zu übernehmen. Hier muss die Schule auch kompensatorische Aufgaben erfüllen, weil die primäre Sozialisationsinstanz Familie diesem Anspruch nicht hinreichend gerecht wird. Die Schule muss einerseits verstärkt sozialisatorische Funktionen wahrnehmen – erzieherische Aufgaben und sozialpädagogische Betreuung –, aber nicht zuletzt auch andererseits anspruchsvolle Lerninhalte bereitstellen. Denn diese Schüler/innen sind auf die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstanz besonders angewiesen. Dass die deutschen Schulen gegenüber Schulen anderer Industrienationen diesbezüglich erhebliche Defizite aufweisen, zeigen die verschiedenen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA I und PISA II sowie die internationale Grundschul-Leseuntersuchung IGLU: Kinder aus unterprivilegierten sozialen Schichten werden in Deutschland durch das Schulsystem weiter benachteiligt – zumindest aber wird ihre Benachteiligung durch die Schule nicht kompensiert. Individualisierende Lehr- und Lernangebote, die an den Voraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen, nicht zuletzt aber auch vermehrte Ganztagsangebote sind notwendige pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen. Seit einigen Jahren werden in verschiedenen Bundesländern bereits (auch mit Blick auf die „veränderte Kindheit“) schulstrukturelle Maßnahmen durchgeführt, die auch pädagogischen Anforderungen entgegen kommen:

- In mehreren Bundesländern wurden „Schulen mit festen Öffnungszeiten“ („ganze Halbtagsgrundschulen“ - z.B. von 8.00-13.00 Uhr) eingerichtet. Die verlängerte Anwesenheit in der Schule bietet auch weitergehende erzieherische Möglichkeiten und zusätzliche Lernangebote (z.B. in Form von Arbeitsgemeinschaften).
- In verschiedenen Bundesländern bieten die Schulen einen offenen Schulanfang an. Die Kinder werden bereits vor der offiziellen Schulzeit pädagogisch betreut. Diese sowie die vorgenannten Maßnahmen kommen vor allem berufstätigen Eltern entgegen.
- In mehreren Bundesländern werden alle schulpflichtigen Kinder unabhängig von ihrer festgestellten Schulfähigkeit eingeschult. Die Heterogenität in den Anfangsklassen wird als gegeben akzeptiert; schnell lernende Kinder können sich in altersgemischten Klassen den Unterrichtsstoff der beiden ersten Jahrgangsstufen in einem Jahr erarbeiten; Kindern, die mehr Zeit brauchen, stehen ggf. drei Jahre zur Verfügung.

## Literatur

- Altmann-Pöhl, Gisela (2003): Warum dürfen wir nicht lernen, was uns interessiert? Schulisches Lernen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, in: Sache – Wort – Zahl, 31, 51, S.50-53
- Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen in der Grundschule, Reinbek: Rowohlt
- Bucher, Anton (1999): Kindheitsglück: romantischer Anachronismus oder übersehene Realität?, in: Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 39, 2, S.399-418
- Bohrhardt, Ralf (2000): „Postmoderne“ Familienkindheiten und die Trägheit der politischen Steuerung oder: zur wachsenden Armut von Kindern im Wohlfahrtsstaat, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.). Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.259-273
- Büchner, Peter (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945, in: Ulf Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), S.196-212
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995): Fünfter Familienbericht, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei
- Cloer, Ernst (1988): Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute, in: Pädagogische Welt, 11, S.482-487
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit, München: DJI Verlag
- Dollase, Rainer (2000): Zwischen Familie und Peers. Ergebnisse soziometrischer Zeitwandelstudien in Kindergärten, Grund- und Hauptschulen zwischen 1972 und 1996, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.). Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.176-191
- Du Bois-Reymond, Manuela; Büchner, Peter & Krüger, Heinz-Hermann (1994): Modernisierungstendenzen im heutigen Familienleben, in: Manuela du Bois-Reymond et al. (Hg.):

- Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S.273-282
- Fölling-Albers, Maria (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder. Eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“?, in: Neue Sammlung, 3, S.465-478
- Fölling-Albers, Maria & Hopf, Arnulf (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie über das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen, Opladen: Leske + Budrich
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre, in: Maria Fölling-Albers, Sigrun. Richter, Hans Brügelmann & Angelika Speck-Hamdan (Hg.), Jahrbuch Grundschule III, Seelze-Velber: Kallmeyer, S.10-51
- Fuhs, Burkhard (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit, Opladen: Leske + Budrich
- Gaschke, Susanne (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern, Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt
- Gerster, Petra. & Nürnberger, Christian (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten, Berlin: Rowohlt
- Glogauer, Werner (1998): Die neuen Medien verändern die Kindheit. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Harms, Gerd (1989): Lebensumwelten heutiger Kinder, in: Grundschule, 21, 5, S.13-15
- Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim & München: Juventa
- Herrmann, Ulrich (1987): Das Konzept der „Generation“. Ein Forschungs- und Erklärungsansatz für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die Historische Sozialisationsforschung, in: Neue Sammlung, 27, S.364-377
- Herzberg, Irene (1992): Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was tun Kinder am Nachmittag? München: DJI Verlag, S.75-126.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (Hg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim & München: Juventa
- Kaiser, Astrid & Röhner, Charlotte (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, Hamburg & London: LIT
- Klocke, Andreas & Hurrelmann, Klaus (Hg.) (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Kötters, Cathrin (2000): Wege aus der Kindheit in die Jugendphase, Opladen: Leske + Budrich
- Krappmann, Lothar (2000): Kinderarmut. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin (unveröff. Ms.)
- Lang, Sabine (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt/Main: Campus
- LBS-Kinderbarometer (1999): Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen
- Lüscher, Kurt (1993): Generationenbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema, in: Kurt Lüscher & Franz Schultheis (Hg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften, Konstanz: Universitätsverlag, S.17-47
- Lukesch, Helmut (1997): Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche, Donauwörth u.a.: Auer Verlag



- Mansel, Jürgen (1999): Wenn Schule krank macht. Psychosomatische Folgen von Schulstress, in: Schüler '99, 78-80
- Nauck, Bernhard (1995): Lebensbedingungen von Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien, in: Bernhard Nauck & Hans Bertram (Hg.), S.137-169
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes, Weinheim: Beltz
- Postman, Neil (1983): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main: Fischer
- Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim & Basel: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf, Rülcker, Tobias & Zeiher, Helga (Hg.) (1990): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim & Basel: Beltz
- Rolff, Heinz-Günther & Zimmermann, Peter (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim & Basel: Beltz
- Schneewind, Kurt A. & Ruppert, Stefan (1995): Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre, München: Medizin Verlag GmbH
- Scholz, Gerold (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schütze, Yvonne (2000): Wandel der Mutterrolle - Wandel der Familienkindheit?, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.), Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.92-105
- Statistisches Bundesamt (1999): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1999, Stuttgart: Metzler
- Strzoda, Christiane & Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext, in: Jürgen Zinnecker & Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim & München: Juventa, S.41-79
- Thiemann, Friedrich (1988): Kinder in den Städten, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Zeiher, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Ulf Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), S.176-195
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation, in: Jürgen Behnken (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation, Opladen: Leske + Budrich, S.142-162

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers  
 Universität Regensburg  
 Philosophische Fakultät II  
 Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik  
 D-93040 Regensburg  
 Mail: maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de